


# Análisis del comportamiento discursivo profesor-alumno en actividades con y sin propósito de interacción negociada

*Carmen López y José Luis Sancho*

 El análisis del discurso puede ser utilizado como método de investigación en el aula. Trata de analizar la interacción producida en la clase aunando la perspectiva funcional de la lingüística con investigaciones etnográficas y sociolingüísticas. Dentro de este marco teórico el presente estudio se centra en el discurso oral construido por los interlocutores que participan en el desarrollo de la clase.

Para analizar las características del discurso que se genera en el aula, partimos de una serie de categorías establecidas desde investigaciones centradas en el análisis de la estructura de la conversación. Los conceptos fundamentales que se aplican en este estudio son los de «interacción» («negociada» o no «negociada») «intercambio» y «movimiento». Constituyen categorías de análisis que delimitan de forma jerárquica diferentes unidades de la estructura del discurso conversacional. Estas categorías proceden del modelo establecido por Sinclair y Coulthard (1975), adaptado y desarrollado por Tsui Bik-may (1987) para el análisis del discurso en el aula de L2. Antes de definir estas unidades, comentaremos brevemente las principales aportaciones que se han realizado en el ámbito de estudio del discurso producido en el aula.

El primer trabajo que analiza la organización que presenta el discurso en el aula, delimitando las unidades que lo constituyen, es el de Bellack



16 (Bellack *et al.* 1966) en el que se definen cuatro movimientos o categorías básicas que estructuran la conversación mantenida por el profesor y sus alumnos en la clase: «structuring», «soliciting», «responding» y «reacting».

Un segundo paso en el análisis del discurso en el aula es el dado por Sinclair y Coulthard (1975) con el inglés como L1, basado en una estructura jerárquica de la conversación producida en la clase e inspirado en el sistema organizativo de la gramática oracional (desde unidades lingüísticas superiores a mínimas: frases, palabras, morfemas, etc). El nivel discursivo para estos investigadores comprende cinco rangos o unidades ordenadas de forma jerárquica: «lección», «transacción», «intercambio», «movimiento» y «acto». Cada «acto» (que no se corresponde exactamente con los actos de habla de Searle (1969), tiene una función en el discurso. Los actos tendrían que ver con las categorías de Bellack mencionadas arriba. Serían los elementos de los que están constituidos los «movimientos», el siguiente rango en la escala ascendente. Los «movimientos» serían las unidades que estructuran los «intercambios»; estos a su vez formarían las «transacciones» y varias «transacciones», la «lección» o «interacción».

Una de las críticas que ha recibido este sistema jerárquico es la de cómo se explica esta sucesión con un sistema de reglas. Si bien en algunos casos se puede predecir que la unidad que seguirá será una unidad del mismo rango (por ejemplo, a un movimiento de respuesta seguirá uno de iniciación), la diversidad en la interacción permite, en otros casos, elegir entre elementos del mismo o de diferente nivel (Lier, v. 1988).

Fanselow (1977) adopta los cuatro movimientos de Bellack para analizar el discurso de las clases de segundas lenguas (L2), pero a la función pedagógica del discurso contemplada por su predecesor añade elementos de carácter semántico y sociolingüístico para analizar la fuente del discurso y las áreas de contenido. En el contenido Fanselow añade dos unidades: «medios» y «uso de esos medios». El área de los «usos» para comunicar el contenido presenta cinco grandes categorías: «attend», «characterize», «present», «relate», «re-present». Cada uno de estos usos contiene a su vez varias subcategorías que permiten un análisis discursivo más detallado. Aunque es un método de análisis potente y preciso, tiene una limitación: la dificultad para determinar los segmentos mínimos y, por tanto, establecer las unidades de análisis de base.

G. Brown y Yule (1983) mencionan, como criterios que igualmente también deberían ser considerados en el análisis del discurso (y que interesan para la investigación de la conversación en el aula), el uso interaccional y el uso transaccional del lenguaje. En la comunicación diaria el lenguaje no sólo se utiliza para transmitir información o discutir contenidos (uso transaccional), sino que también se emplea para desarrollar y mantener una relación social o para la expresión de uno mismo (uso interaccional).

Más recientemente, Tsui Bik-may (1987) parte del modelo de Sinclair y Coulthard (1975) para comparar en el aula el lenguaje comunicativo externo (interaccional) y el contenido de la lección (transaccional), descubrir sus diferencias y ver qué porcentaje de la lengua utilizada en la enseñanza es comunicativa. Intenta superar las funciones discursivas (Sinclair y Coulthard)

117 y las pedagógicas (Bellack) y propone dividir en tres tipos la interacción producida en la clase: negociada, no negociada tipo «matching» (la respuesta del alumno no es la que el profesor considera apropiada) y no negociada del tipo «verbal-direct» (relacionada con la corrección verbal).

Para nuestro análisis nos hemos basado en el modelo de Sinclair y Coulthard (1975) y en el trabajo de Tsui Bik-may (1987). Dentro de este marco conceptual, hemos aplicado las siguientes categorías manejadas por estos autores: «intercambio», «movimiento» e «interacción» («negociada» o «no negociada»). El «intercambio» es la unidad dialogal mínima, compuesta por una pregunta del profesor, la respuesta del alumno y la evaluación o comentario de esta respuesta por parte del profesor. En cada intercambio hemos señalado los tipos de actos de habla que se realizan. El código seguido (abreviaturas) para identificar cada acto en el discurso es el establecido por Tsui Bik-may en su estudio (ver anexo). El concepto de «movimiento» hace referencia a la intervención de cada participante. Hemos distinguido cinco tipos de movimientos (de nuevo según el modelo de análisis de Tsui Bik-may 1987): «Initiating» (I), «Responding» (R), «Follow-up» (F), «Framing» (Fr) y «Focussing» (Fo).

Por último, se ha considerado también la distinción entre interacción «negociada» y «no negociada», es decir, entre los intercambios orales en que se produce una negociación del significado, y se cumple el principio de cooperación (Grice, 1975) entre los interlocutores que participan en la conversación; y la interacción «no negociada», en que no se requiere la intervención oral de los alumnos para la construcción del discurso en el aula.

A continuación presentamos el material del que hemos partido para realizar este estudio. Son dos fragmentos de discurso de profesor-alumnos grabados durante la misma hora de clase de L1, por lo que las condiciones de producción y los interlocutores son los mismos. La clase estaba constituida por veinte alumnos de 1º BUP de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Barcelona.

En la asignatura de lengua castellana, el profesor proponía al grupo de alumnos, como primera actividad, comentar oralmente una lectura realizada en una clase anterior. Se había sugerido preparar el comentario antes de la clase.

La segunda actividad abarcaba los últimos veinte minutos de clase, y tenía unos objetivos distintos a la actividad anterior. Los alumnos en este caso debían realizar un ejercicio por escrito, que el profesor les dictaba.

La grabación se hizo mediante un magnetófono y durante sesenta minutos, de los cuales se han extraído diez minutos correspondientes a la primera actividad y otros diez que abarcan el discurso oral completo de la segunda actividad. En el anexo se ofrecen fragmentos analizados de la grabación de las dos actividades.

La bibliografía consultada no ofrecía ningún tipo de enfoque comparativo en este sentido. Tampoco hemos encontrado estudios que se centren en actividades distintas a las de comunicación oral negociada en el aula (casi todos son análisis de clases con intención participativa).



Para la transcripción del discurso oral se ha seguido el modelo de Allwright (1991). El sistema de codificación de los cuadros 1 y 2 del anexo se ajusta al propuesto por Tsui Bik-may (1987), como ya hemos comentado.

### Análisis de los datos

Las dos actividades analizadas buscan objetivos didácticos distintos. En un caso se fomenta la práctica de la expresión oral y en el otro de la expresión escrita de la lengua materna de los alumnos. En la primera actividad (cuadro 1) los alumnos intervienen oralmente en clase requeridos por el profesor. En la segunda, la intervención oral de los alumnos no forma parte de la planificación del ejercicio, sin embargo, la lección se construye también a partir de sus aportaciones. El alumno negocia el significado con el profesor, aunque no esté prevista una interacción negociada.

TABLA I  
Porcentaje de intercambios según los diferentes tipos de interacción

Tipo de actividad	Tipo de interacción	
	Lectura	Expresión escrita
Negociada	95.8%	36%
No negociada	4.2%	64%

La tabla I muestra que la interacción negociada presenta un mayor porcentaje (95.8%) en la actividad de lectura (como era previsible). En cambio, en el ejercicio de expresión escrita el número de interacciones negociadas también es significativo (36%). Ello se debe a que es una actividad en la que no se preveía un intercambio negociado. Estos datos, por lo tanto, corroboran el hecho de que una clase siempre se construye a partir de la participación de profesor y alumnos.

TABLA II  
Porcentaje del discurso del profesor y del discurso del alumno  
(Los porcentajes están calculados en función del número de actos realizados por cada uno)

Habla	Tipo de actividad	
	Lectura	Expresión escrita
Discurso del profesor	61.7%	71.6%
Discurso del alumno	38.2%	28.3%

En la tabla II se demuestra la tendencia general al predominio del discurso del profesor en la clase. Él interviene siempre más que los alumnos, incluso en aquellos casos en que se lleva a cabo una actividad de amplia participación del alumnado. En el ejercicio de expresión escrita esta tendencia aumenta, ya que en este caso no se pretende fomentar la participación oral.

De todos modos, la intervención de los alumnos en los dos tipos de actividad no presenta una gran diferencia, tan solo de diez puntos. Vemos que el discurso del alumno es un elemento importante para la construcción de la clase, con independencia de la actividad programada.

TABLA III  
Porcentaje de movimientos de inicio («Initiating») según el tipo de actividad y hablante

Habla	Tipo de actividad	
	Lectura	Expresión escrita
Profesor	92%	68%
Alumno	8%	32%

Un recuento de los movimientos de inicio en las dos actividades analizadas viene a confirmar el hecho de que la clase es de por sí interactiva.

La tabla III muestra que en la actividad de lectura el profesor es el encargado de abrir el intercambio (92% de movimientos de inicio). Este porcentaje disminuye considerablemente en el ejercicio de expresión escrita; el alumno compensa esta disminución aumentando su número de movimientos de inicio (32% frente a un 8%).

TABLA IV  
Porcentaje de requerimientos verbales («elicitation») en diferentes tipos de actividad

Habla	Tipo de actividad	
	Lectura	Expresión escrita
Profesor	85%	40%
Alumno	15%	60%

TABLA V  
Porcentaje de respuestas verbales («reply»)

Habla	Tipo de actividad	
	Lectura	Expresión escrita
Profesor	3.7%	16.6%
Alumno	96.3%	83.3%

Los actos de requerimiento verbal por parte del profesor predominan en la actividad de lectura (85%, tabla IV). Busca una respuesta oral del alumno (96.3%, tabla V). Estos dos tipos de actos («elicitation» y «reply») destacan en esta actividad sobre todos los demás. En el caso de la actividad de expresión escrita, el requerimiento verbal baja a la mitad por parte del profesor (40%, tabla IV) y es el alumno quien busca un intercambio oral (60%, tabla IV). La respuesta del profesor en la actividad de expresión escrita aumenta con respecto a la actividad de lectura (16.6% frente a un 3.7%, tabla V). De



120 todos modos, sigue siendo la respuesta del alumno la predominante, como es normal en el contexto escolar.

Hemos destacado estos dos tipos de actos porque son los que presentan unos porcentajes significativamente distintos en cada una de las actividades analizadas. Los otros actos («informative», «comment», etc.) no varían en cuanto a frecuencia en las dos actividades. Hay que señalar, por último, que la presencia de «markers» en el ejercicio de expresión escrita es de un porcentaje más elevado (no significativo) debido a la naturaleza de esta actividad.

### Conclusiones. Evaluación personal

El análisis de estos datos nos lleva a afirmar que la interacción en el aula siempre se produce, cualquiera que sea el tipo de actividad programada. En relación con las situaciones pedagógicas analizadas, se puede observar que el grado de participación del profesor y los alumnos en el discurso producido en el aula se mantiene constante a lo largo de la clase, independientemente del tipo de actividad programada. La relación que se establece entre el profesor y los alumnos no se altera en cuanto al discurso, aunque se produzca a partir de actividades de distinto signo (monológicas o dialogales). El discurso en el aula tiene siempre un carácter dialogal, conversacional, incluso en aquellos periodos concebidos de forma monológica (como el dictado de un ejercicio). La interacción oral en el aula siempre se da, aunque en algunos casos no sea negociada. Y aquí es donde se observan las diferencias entre las actividades didácticas analizadas, que pasamos a considerar.

Predomina la interacción negociada en el caso del ejemplo de comentario de lectura (más próxima al modelo social de interacción según Tsui Bik-may 1987). En cambio, la interacción no negociada es más frecuente en el ejercicio de expresión escrita. Por otro lado, aunque la participación de profesor y alumnos no varía en ninguno de los dos casos, sí que tiene lugar un proceso de compensación para asegurar la interacción negociada en aquella actividad que no preveía este tipo de transacción. De este modo, el alumno persigue asegurar la comprensión en la actividad de expresión escrita, mediante el aumento del número de sus movimientos de inicio y de requerimientos verbales. En este sentido cambia el comportamiento discursivo del alumno en cada una de las actividades, pero no el del conjunto profesor-alumno en el aula, que presenta los mismos elementos interactivos.

Plantear la comparación desde un punto de vista comunicativo interactivo de distintas actividades docentes ofrece un campo de investigación atractivo y novedoso. Un análisis de estas características podría abrir la posibilidad de estudiar el discurso en el aula de una manera distinta. Se considerarían no solo aquellos casos en que la negociación y la participación del alumno es buscada y potenciada conscientemente por el profesor, sino también las actividades en que esta negociación no estaba prevista. Podría valorarse así con más precisión la aportación que hace el alumno a la construcción del discurso de la clase. Además, el análisis reflejaría otros tipos de usos lingüísticos y de interacción que tienen también lugar en el aula.

CUADRO 1: Análisis de una actividad enfocada a la comunicación oral

(Extracto de una clase)

Situación: en clase de Lengua Castellana de 1.º BUP los alumnos y el profesor comentan una lectura realizada anteriormente

Tipo de intercambio	Tipo de movimiento	Interacción (tipos de actos)			
		Negociada	No negociada		
			"Matching"	"Direct-verbal"	
1	I R R F R	m st m n el n el ch r r ev ack r			P: Bien, dice: "¿Cuál es la parte que más te ha gustado?" A ver... A ver Alejandra, ¿qué parte te ha gustado más: el planteamiento, nudo o desenlace... del cuento?... (Pausa) ¿Eh, Vanessa? ¿Qué parte te ha gustado más? A1: ¿a mí? P: Sí. A1: El desenlace, cuando le empieza a demostrar la habilidad. P: Bueno, el desenlace es cuando descubre qué es, eso es el desarrollo. A1: Bueno, entonces el desarrollo, cuando le demuestra su oficio.
2	I R F	st el r ack			P: "¿Por qué?", te pone aquí, ¿por qué? A1: Porque... el... "dodero" este le empieza a enseñar todo lo que le ha quitado y le contesta lo que él le ha preguntado... P: Mm... ¿Y te ha gustado por esto?, porque ¿te sorprende la profesión que tiene o no? ¿o te lo esperabas? A1: No, me lo esperaba.
3	I R	el r			P: ¿Te lo esperabas? ¿Y cómo lo sabías? ¿eh? ¿Qué indicios te daba el texto para que lo supieses...? A1: Porque... ahora no me acuerdo. AA: (risas) Pues vaya.
4	I R F	st el r com			P: José Ángel; tú... A2: La misma.
5	I R	n r			P: ¿La misma? ¿La parte en la que el autoestopista le empieza a demostrar a qué se dedica? A2: Sí, cuando empieza a quitarle las cosas.
6	I R F	el r ack			P: ¿Y por qué? A2: Porque no me lo creo que haga esas cosas. P: O sea, te parecía nada creíble,
7	I R F	cu el r ack			nada... ¿qué? ¿Qué es lo contrario de creíble? La palabra que hemos utilizado antes ahora sería... AA: Inverosímil. P: Inverosímil.
8	I R	el r			¿te parece inverosímil? ¿Sí? A2: Sí.
9	I R	el r			P: ¿La demostración que le hace? A2: Sí.
10	I R F	m n el r ack			P: A ver, Aleix, ¿a ti qué parte te ha gustado más? A3: La primera. P: La primera, la introducción,



12	I R F	el r com			¿por qué? A3: Para cambiar un poco. AA: (Risaa). Por eso...
13	I R R	m el r r			P: A ver, ¿por qué te ha gustado más? A4: Para cambiar. A3: No, me ha gustado más el desarrollo.
14	I R F F	el inf  el r  com ev			P: ¿Por qué? El mudo, ¿por qué? El episodio del policía, el episodio en que le empieza a demostrar su oficio, ... ¿por qué? A3: Pues, por eso..., no, porque eso, porque no me lo esperaba que pasara así y porque no me creo que pase eso... P: Vanessa, en cambio, si que se esperaba que fuese un carterista. AA: Es muy lista. Carterista... (Incomprensible).
15	I R	m n r			P: A ver, Jordi. A5: Un hombre que no va a jugar a las carreras, no juega, no corre entre los caballos y no hace las apuestas...
16	I R F	el ack com			A4: Pero eso sería el desarrollo también, ¿no? P: Claro, pero dice que era de esperar, ¿no?
17	I R F	cu r ack			que fuese... A5: Un carterista o dedero. P: Un carterista o dedero, ¿no?
18	I R F F	ch r com  com			Es lo que tú quieres decir. A4: No. Tú que has dicho, que no jugaba a los caballos, que no montaba a los caballos. Puede ser un de eso, un manager. Puede ser el dueño del caballo. P: O un apostador.
19	I R F	el r ack			¿no? AA: Pero no puede ser, aquí dice que no. (Incomprensible). P: Aquí dice que no apostaba, sí, sí,...
20	I R	el r			A4: O el dueño del hipódromo. AA: (Incomprensible).
21	I R F F R F F	m inf el com r acc  r rea m ev			P: A ver, pero el aspecto, el aspecto que hacía, ¿verdad?, no era aspecto de manager. A4: Eso sería el desarrollo también A6: Decía que no le gustaban los caballos. P: No le gustaban los caballos, no es un manager, porque no le gustaban los caballos, decía él. A4: Pues el dueño del hipódromo. AA: (Discuten entre ellos) (Incomprensible). P: Bueno, en realidad el argumento que hace Jordi es válido ¿eh? para deducir que es un personaje un poco sospechoso, ¿eh?, sospechoso.
22	I R F	m inf  bid r com			Entonces... entonces, en conclusión, ¿eh?, a vosotros ¿el principio del texto no os interesaba y después os habría gustado más? ¿O no? AA: Sí. P: Cuando empezasteis a leerlo no interesaba y después sí,
23	I R F	bid r com			¿o no? AA: Sí. Sí. P: Y a partir del desarrollo, cuando empieza a... cuando empezáis a intuir que debe ser un oficio un poquito raro, es cuando os ha interesado más el texto.

24	I R R Pr R  R F	bid com r m com  rea ev			¿o no? A4: Lo raro es que no le robara el coche. AA: (Incomprensible). P: Schh... A4: Cuando me di cuenta que es un ladrón, digo, bueno, le daré un palo y lo dejaré allí tirado. Luego se ve que se hacen amigos y to. AA: (Discuten) P: Muy bien...
----	--------------------------------------	--	--	--	---

CUADRO 2: Análisis de una actividad enfocada a la expresión escrita  
Situación: en clase de Lengua Castellana de 1.º BUP el profesor dicta a los alumnos el ejercicio que deben realizar por escrito

Tipo de intercambio	Tipo de movimiento	Interacción (tipos de actos)			
		Negociada	No negociada		
			"Matching"	"Direct-verbal"	
1	Fr  R	m  r			P: Bien, Vamos a dejar el texto y ahora vamos a empezar con otra actividad ... también de expresión escrita. AA: (Murmullos).
2	I  R F	st cl*  r ack			P: ... expresión escrita... en la que tenéis que escribir frases de cinco palabras con... que respondan a lo que os voy a comentar ahora, ¿eh? AA: Pero... (incomprensible). P: Sí.
3	I R		el r		A4: ¿Qué día es hoy profe? P: Hoy es nueve, nueve.
4	I R F	cl* rea ack			Entonces, apuntáis... A4: Espera. P: Sí.
5	I		el*  m el* inf m inf m cl*  m cl*		Apuntáis: "Escribe con frases de cinco palabras... Escribe con frases de cinco palabras..." A ver, ponéis: uno, una súplica. Una súplica, ¿eh? Acento en la "u". Una "súplica." A ver, dejáis un espacio y en la línea siguiente... dos, un lema para una campaña electoral... Dos, un lema para una campaña electoral... Tres, un refrán inventado.
6	I R	ch r			A7: ¿Un refrán? P: Sí, un refrán, inventado, ¿eh?
7	I Fo	el			A4: ¿Tipo...? P: Tres, un refrán inventado (muy rápido).
8	I  R F		m el* m el*		Cuatro, el título de una película de terror. El título de una película de terror Cinco, una bronca paterna. A3: ¿Cinco?, ¿con cinco palabras sólo? AA: (Risaa)
9	Fo				P: Una bronca paterna (con sonrisa).
10	I R F	ch ack com			A8: Pero inventada ¿no? P: Sí, claro, podéis inventarla. A4: Ya se lo diré a mi padre, entonces.



11	I R F	inf r com	m el*	P: ¡Hola, una respuesta a una pregunta indiscreta. ¿Mm? Una pregunta indiscreta podría ser: ¿estás casada? o ¿cuántos años tienes? A3: (Incomprensible) P: La pregunta indiscreta es... la edad ¿eh?
12	I R F		m el* el r ack	Siete, un epitafio para tu tumba. Eso qué es, un epitafio, para tu tumba. AA: (Incomprensible)... Una frase. P: La frase que ponen, ¿no? (Incomprensible).
13	I R F R		ch ack com rea	A4: Un epitafio. P: Un epitafio, sí. A4: Un epitafio (incomprensible). AA: (Risas).
14	I R	inf com		P: Para tu tumba, ¿eh? A6: Ya tengo una.
15	I R	ch ack		A9: Un epitafio. P: Sí, para tu tumba, para la vuestra, ¿eh?
16	I R F	inf ack ack	m n el* m el* m el*	A ver, ocho, una amenaza... Una amenaza... Nueve, un telegrama. Un telegrama (tono más bajo)... Diez una oración, religiosa ¿eh?, no una oración vulgar, una oración... Con cinco palabras. A8: Una oración. P: Una oración, sí. Once, hay dieciséis.
17	I R F		m el* ch ack	Once, un insulto. A3: ¿Insulto? P: Insulto, pero que, no con palabras soeces, ¿eh? Un insulto.
18	I R F	el	loop r ack ack	A6: ¿Cómo, con palabras soeces? P: ¿Qué significa "soeces"? AA: (Incomprensible). P: Ah, groseras. A1: Palabrotas
19	I R F		m m el* m el* r ack ev com com	P: ¡A ver! ¡Schh! Doce, un piropeo. Un piropeo... Trece, el título de una balada de rock. AA: (Incomprensible). Una canción lenta. P: Es una canción lenta. exacto. No es ¿eh?... de las... duras (Incomprensible). A3: No hay baladas duras.
20	I		m m	P: A ver. Trece, el...
21	I R		el* ack	AA: Catorce, P: ¡Ah! Catorce.
22	I R		m el* r	AA: Catorce, el lema de un club de fútbol. A3: ¿Cuál?

23	I R Fr F		el* r m com ack	P: El lema de un club... AA: ¿Qué club? P: ... de fútbol No, que no exista, inventado. El lema de un club de fútbol. Es igual.
24	I R F R		m el* inf r com el* r	P: Quince, una pintada, ¿eh? (ruido de escribir en la pizarra), una pintada, que se llama... que se llama "graffiti". AA: Ni idea. P: Una pintada que es un graffiti... En cualquier muro. Me ponéis una pintada "graffiti" en cualquier... muro. A: (Incomprensible).
25	I R F R		m el* m el* bid el* bid el* ack con r	P: Y dieciséis... una definición de ti mismo. Dieciséis, una definición de ti mismo. Dime la tuya, ¿eh? Una definición de ti mismo. ¿eh? Vale. Lo hacéis en el cuarto de hora y lo vamos a corregir antes de acabar la clase ¿eh? A4: Cuarto, un cuarto. P: Un cuarto de hora para acabar. A4: (Incomprensible).

Anexo 2

Sistema de codificación de los actos de habla seguido por Tsui Bik-may, 1987, (pág. 347) y aplicado en el presente estudio.

ACT	CODE	ACT	CODE
1. marker	m	13. reply	r
2. starter	st	14. react	rea
3. elicitation	el	15. comment	com
4. check	ch	16. accept	acc
5. directive	d	17. evaluate	ev
6. informative	inf	18. metastatement	ms
7. prompt	pr	19. conclusion	con
8. clue	cl	20. loop	loop
9. cue	cu	21. summon	s
10. bid	bid	22. monotor	mon
11. nomination	n	23. apologize	ap
12. acknowledge	ack		

Referencias

ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.  
 BELLACK et al. (1966). *The language of the classroom*. Nueva York: Teachers College Press.  
 BROWN, G. y YULE, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.  
 CHAUDRON, C. (1988) *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.  
 FANSELOW, J.F. (1977). Beyond Rashomon-conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11, 17-39.



- GALES, S.J. (1983). Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley, Massachusetts: Nowbury House, pp.190-209.
- GRICE, H.P. (1975). Logic and Conversation. En A.P. Cole y J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.
- LEVISON, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. (Versión castellana: *Pragmática*, 1989, de África Rubiés. Barcelona: Teide).
- LIER, L. VAN (1988). *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
- SALÓ, N. (1990). *La parla a la classe*. Barcelona: Ceac.
- SEARLE, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINCLAIR, J.M. y COULTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- TSUI BIK-MAY, A. (1987). An analysis of different types of interaction in ESL classrooms discourse. *IRAL*, XXV, 4, 336-353.
- TUSÓN, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.

### Análisis del comportamiento discursivo profesor-alumno en actividades con y sin propósito de interacción negociada. Carmen López y José Luis

Sancho

*Cultura y Educación*, 1996, 2, pp. 115-126

**Resumen:** En este trabajo se demuestra que el comportamiento discursivo del profesor y el alumno en actividades previstas con una finalidad específicamente interactiva, y en aquellas en que esta finalidad no es explícita, no es tan distinto como cabría esperar. Las dos actividades comparadas son una de negociación de significado (comentario de un cuento leído en clase), y otra de preparación para un ejercicio escrito (el dictado de las preguntas). En la primera actividad, el objetivo pedagógico se centra en hacer preguntas que exigen una respuesta oral. En la segunda se establece una tarea (de carácter no oral) que los alumnos deben realizar por escrito en clase. En este segundo caso aparecen elementos propios de interacción negociada (Tsui Bik-may 1987), en número suficiente como para considerar que no hay diferencias estrictas en el discurso entre los dos tipos de ejercicios que se proponía comparar. Con este estudio se quiere destacar la importancia interactiva de ciertos periodos de la clase que pueden pasar desapercibidos al profesor como momentos de intercambio. Estos periodos, sin embargo, contribuyen a hacer de la clase un marco comunicativo continuo.

**Datos sobre el autor:** Carmen López Ferrero es profesora de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona). José Luis Sancho es profesor de Enseñanza Secundaria en el Instituto Torre Roja de Viladecans (Barcelona).

**Dirección:** Departamento de Traducción y Filología. Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad Pompeu Fabra. La Rambla, 30-32, 08002 Barcelona. Tel.: (93) 542 23 10; e-mail: lopez\_carmen@trad.upf.es. Instituto Torre Roja, Avda. Torre Roja, s/n. 08840 Viladecans. Tel.: (93) 637 37 00.

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de C&E. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en C&E los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a C&E, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67.